

5èmes Journées d'Octobre FORMAREC, *Formation professionnelle et pratique pédagogique*, les 12 et 13 octobre 1995 à Bordeaux.

## DIMENSION FORMATIVE DU STAGE

*Patrice PELPEL*

Je vais commencer par me présenter rapidement pour dire un peu d'où je parle par rapport aux problèmes que vous avez ; vous verrez en même temps les analogies, les similitudes et en même temps, évidemment, certaines différences institutionnelles ou fonctionnelles.

En ce qui me concerne, je suis donc agrégé de philosophie au départ, Maître de Conférence en sciences de l'éducation, dans le domaine de la formation des enseignants, précisément à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Créteil où j'interviens dans la formation des enseignants, principalement du second degré et principalement dans l'enseignement technologique.

Par ailleurs, et c'est un petit peu la raison de ma présence ici, depuis plus d'une dizaine d'années maintenant, je me suis intéressé d'une manière assez forte finalement, au niveau de la recherche notamment, à la formation « fonction de formateur ». J'entends, aux problèmes du fonctionnement des stages dans une pratique, dans une formation professionnalisante, comme est celle des enseignants, comme est celle dans laquelle vous intervenez à un niveau ou à un autre, et plus particulièrement, dans la dernière période, sur le rôle de ce que l'on appelle des formateurs de terrain. Je dis les « formateurs de terrain » parce que selon les institutions et même dans une institution, selon les niveaux d'intervention et le type de stage qu'ils encadrent, on les a appelés avec des noms sensiblement différents. Chez vous je ne sais pas exactement comment cela se pose ; chez nous, par exemple l'Éducation Nationale, cela va du Maître Formateur au Maître d'Accueil en passant par Conseiller

Pédagogique et Tuteur. Cela fait au moins quatre dénominations différentes correspondant à des situations, des statuts d'ailleurs aussi sensiblement différents. Le point commun malgré tout, je le dis puisque c'est un point que l'on reprendra peut-être à la fin, c'est que « tous ces statuts » plus ou moins structurés, plus ou moins flous, plus ou moins affirmés, sont quand même spécifiés dans l'Éducation Nationale, c'est-à-dire que tous les gens qui interviennent à un titre ou à un autre dans l'encadrement et la tutelle des stages ont un statut, fut-il légèrement spécifié, ne serait-ce par une décharge de service ou par une prime financière qui est spécifiée. « Le pire des cas », si je peux dire, étant un recrutement par concours.

Ceci étant dit, j'hésite un petit peu entre deux stratégies, mais je m'attendais à hésiter entre ces deux stratégies, donc on va finalement trancher entre l'une d'entre elles, qui était soit de réagir par rapport aux problèmes que vous avez évoqués tout à l'heure et qui, pour une large part, regroupent ceux qui se produisent ailleurs, étant entendu d'ailleurs que dans les différentes institutions, on n'en est pas forcément au même point, je dirais « dans la révolution », c'est peut-être un peu ambitieux, mais dans la réflexion et dans la prise en charge de ces problèmes. La seconde solution étant de repartir d'une problématique à moi ; c'est plus confortable, c'est ce que je vais faire, en conciliant néanmoins les deux. Pourquoi est-ce que je ne fais pas l'autre ? Parce que je ne voudrais surtout pas vous donner l'impression, qui d'ailleurs se démasquerait rapidement, qu'à partir de vos problèmes, j'ai des solutions pour vos problèmes.

Et donc, je voudrais intervenir à peu près quarante-cinq minutes sur la base plutôt d'une problématique que j'ai préparée, donc qui regroupe en partie celle d'un ouvrage que j'ai publié fin 1989 chez Bordas qui s'appelait « Stage de Formation », dans lequel j'avais essayé de mener une réflexion sur ce que j'appelle « la spécificité des stages ». Pourquoi ? Et bien parce que, de mon point de vue, et après y avoir réfléchi bien sûr, j'avais constaté à l'époque, et je n'ai pas tellement changé d'avis depuis, que l'une des difficultés de la gestion des pratiques de stage, notamment par rapport à l'enseignement, c'est qu'elles étaient le plus souvent gérées par défaut. Je dirais par défaut, cela veut dire qu'en réalité, dans ce cas là, l'enseignement s'arrête à un moment donné puisque les élèves disparaissent ; donc, s'il n'y a plus d'élèves on n'enseigne plus d'un côté de l'enseignement, sans que rien de très spécifique n'ait marqué, dans l'enseignement

lui-même, la perspective future du départ des élèves, etc... On peut même dire, dans un certain nombre de cas, que les enseignants ne sont pas désagréablement surpris que leurs élèves s'en aillent, puisque les élèves c'est un peu embêtant pour un enseignant quand même. Et sur les terrains d'accueil, les lieux de travail, par conséquent d'expérience professionnelle, il ne se passe pas grand chose de significatif non plus qui soit spécifique et qui marque, en fait, que la présence des stagiaires sur le terrain correspond à des objectifs de formation, correspond à des contraintes d'apprentissage, correspond à des contraintes dont on avait parlé tout à l'heure, d'évaluation etc..., et qu'en réalité, ils sont, un petit peu, quelquefois, coincés entre des rôles, ce que j'avais appelé dans le bouquin à l'époque – mais c'est des choses que vous connaissez bien – ce que j'avais appelé « le stagiaire-potiche », c'est-à-dire qu'on le met dans un coin et il regarde un certain nombre de choses mais sans trop intervenir sur ces activités et puis, ce que j'avais appelé aussi, c'est chose connue, « le stagiaire-boniche », c'est-à-dire celui à qui l'on va confier, d'ailleurs pour des raisons quelquefois plus profondes qu'on ne le croit, des tâches « triviales » je dirais, c'est-à-dire à la fois peu qualifiées, et on argue de sa non-qualification pour les lui confier bien entendu, et en même temps plutôt désagréables. Et cela, ça se réfère à une problématique un peu plus psychologique dont je dirai un mot tout à l'heure.

Et donc l'idée que j'avais eue, c'était d'essayer de développer, à partir d'un certain nombre d'analyses quelquefois un petit peu théoriques, mais on va élaguer, les spécificités de la situation ainsi créée par le rapprochement d'un enseignement et d'une pratique de travail, une pratique professionnelle, pour dégager ce que j'avais appelé les principes pour moi d'une pédagogie, d'une expérience en milieu réel, c'est-à-dire, en fait, à partir de quelles conditions est-ce que l'expérience, et notamment l'expérience de travail, peut-elle être formatrice ?

Alors je vais développer quatre ou cinq points, évoquer serait plus correct ; cinq en l'occurrence, selon mon papier. Mais je ne sais pas si j'arriverai au bout, au moins des quelques premiers en rapport avec ce que je suis en train de dire en réinsérant, ici ou là, quelques-unes de vos problématiques. Et puis j'aimerais que l'on garde, évidemment, un temps à la fin pour que l'on puisse discuter un petit peu de tout.

## I - La problématique des stages

Bon ! La première, je vais être assez rapide, c'est ce que l'on appelle la problématique des stages, c'est-à-dire essayer de caractériser par quelques éléments spécifiques ce qu'il y a d'original, de nouveau, dans ces pratiques de stage en tant que pratiques de formation professionnelle. C'est important puisqu'après tout on pourrait fort bien concevoir une approche, y compris des problèmes professionnels, par une problématique qui soit exclusivement un enseignement, on peut tout expliquer au tableau ce n'est pas un problème, on peut mettre la date au début et puis dire « voilà, ce n'est pas compliqué », et puis effectivement ce n'est jamais compliqué quand on explique un tableau... ou encore, et ça c'est plus intéressant et plus important, on peut aussi accéder forcément à des pratiques professionnelles uniquement par l'expérience ou dans des systèmes de formation majoritairement constitués par expérience. Vous savez que, par exemple, depuis une dizaine d'années, depuis 1987 exactement en France, on a essayé - et puis cela a été repris à diverses reprises notamment dans la loi quinquennale, etc... - de relancer ce que l'on appelle l'apprentissage par l'exemple, non seulement pour les basses qualifications, disons niveau V, niveau CAP, comme c'était le cas jusqu'à présent, mais pour toutes les formations du niveau V au niveau I jusqu'au diplôme d'ingénieur, etc..., comme étant un système d'accès non seulement à la pratique mais aussi à la connaissance de la pratique, je dirais légitime et ayant ses spécificités.

Alors, la première particularité de ce que j'appelle le système des stages, c'est d'être bipode, c'est-à-dire d'essayer de fonder une formation qui ne débouche pas véritablement sur ce qu'on appelait l'apprentissage, mais débouche sur ce qu'on appelle aujourd'hui l'alternance, si on généralise un petit peu le système et qui, dans l'Éducation Nationale, est quelque chose qui se développe d'une manière relativement rapide. Donc, la spécificité, c'est cette espèce de système bi-polaire. En notant que, sur le fond, à propos des expériences de stage, il y a une espèce de pétition de principes, qui va être difficile à contourner en quelque sorte, qui considère finalement que ce qui est majoritaire dans l'expérience de stage, c'est le privilège de l'expérience vraie. Quand je dis l'expérience vraie, c'est-à-dire pas celles de laboratoire, pas celles de simulation, pas celles des images virtuelles et autres, mais la vraie dans

toutes ses dimensions y compris celles qui sont difficilement prévisibles, y compris celles qui sont difficilement maîtrisables, etc... Et le paradoxe, c'est que cette expérience vraie, en réalité, on veut lui donner le statut d'une expérience avant l'expérience et qui la conditionne ; c'est-à-dire qu'on veut lui donner un statut de formation finalement. Si on prend des images faciles à comprendre et communes, on est, à propos des stages, dans le paradoxe suivant, c'est-à-dire que pour apprendre à nager, on se rend bien compte que l'on ne peut pas apprendre vraiment à nager, on peut expliquer des choses, on peut expliquer des gestes, et en même temps on se rend compte que jeter les gens dans l'eau comme ça, spontanément, sans un entourage finalement qui soit susceptible de les guider vers l'apprentissage, bien c'est un petit peu aventureux. Quand on organise et que l'on construit une formation de ce type, on est toujours dans ce paradoxe qui consiste à dire, il faut une expérience parce qu'il y a des choses qui peuvent s'apprendre, qui peuvent se sentir et se ressentir, s'éprouver et se capitaliser seulement à partir de l'expérience et, en même temps, on ne peut pas non plus mettre les gens dans des situations d'expérience dans lesquelles les professionnels sont engagés eux-mêmes depuis plusieurs années, etc..., et dont eux-mêmes dans leur pratique, éprouvent la difficulté. Donc, on est toujours un peu dans ce paradoxe là.

Alors, si je reprends, c'est une espèce de vraie fausse expérience le stage et elle a des aspects de vraie et des aspects de faux. Parmi les aspects de faux, elle a la brièveté bien sûr, puisque l'expérience professionnelle s'inscrit dans la durée, le stage s'inscrit dans une durée limitée. Elle a des aspects artificiels dans ce qui va s'y passer, elle a des aspects, comment dire, de dénaturation finalement des éléments caractéristiques du travail productif. J'en avais pris un, à l'époque, qui m'avait frappé, c'est par exemple l'argent. Alors, je ne sais pas dans votre secteur, je ne pense pas que le problème se pose, mais quand les étudiants font par exemple des stages en entreprise, ils ne sont pas rémunérés puisqu'ils sont sous statut scolaire, par conséquent ils n'ont pas droit. Bon ! Il se trouve qu'il y a des entreprises qui les rémunèrent quand même, c'est-à-dire qui leur donnent de l'argent pour le travail qu'ils ont fait ou la période qu'ils ont passée dans l'entreprise, mais ce n'est pas un salaire. Par exemple, si on prend le critère de l'argent, il y a quelquefois de l'argent dans les stages mais même quand il y a de l'argent, ce n'est pas tout à fait de l'argent qui est associé au travail productif, etc..., c'est des choses un petit peu compliquées.

## Pourquoi va-t-on en stage ?

Alors, si on voulait caractériser, j'essaye de le faire, les quatre indications principales de ce détour, de ce chemin plus exactement par la pratique, j'ai essayé d'en retenir quatre ; donc, en gros, c'est la réponse à la question : Pourquoi on va en stage ? Pourquoi est-ce que l'on ne peut pas en faire l'économie d'aller en stage et d'aller sur le terrain, en particulier évidemment dans les formations professionnalisantes ou pré-professionnalisantes ?

- La première indication, c'est qu'on y va « pour voir » et ça pour moi ici, cela correspond à ce que j'appelle « la découverte du milieu ». Parce que ça, c'est quelque chose qui déborde de toutes parts, je veux dire toute tentative d'approche par l'enseignement serait nécessairement réductrice et donc, la découverte du milieu passe par ça.
- La deuxième indication que j'ai retenue, c'est évidemment « pour faire ». Pour faire la pratique elle-même, et cela correspond à la notion d'activité. Et cette notion d'activité elle-même se définissant entre un plus et un moins : le plus qui serait ce qu'on pourrait appeler « la responsabilité », c'est-à-dire la prise en charge de l'activité, et puis le moins ce serait, je dirais, « la participation ». Et, entre la participation et la responsabilité on a toute une gradation qui peut correspondre dans une formation à une progressivité des stages, par exemple. Dans l'enseignement, dans l'Éducation Nationale, on a cette progressivité, c'est-à-dire qu'on a d'abord des gens qui ont des situations que l'on appelle « les pratiques accompagnées ». Pratiques accompagnées comme son nom l'indique : ils sont associés finalement, un collègue par exemple dans sa classe collabore avec lui. Et puis on leur confie, et d'ailleurs dans des conditions sur lesquelles je reviendrai parce que là, à propos notamment des choses que vous avez dites en situation de responsabilité, alors là, par contre, dans des conditions qui sont, à mon avis, défavorables ; c'est-à-dire, qu'en fait on leur confie une classe évidemment, mais le quantitatif n'influe pas sur le qualitatif, on leur confie une classe mais pas complètement, c'est-à-dire un tiers de

service au lieu d'un service complet mais c'est quand même une classe. Bon, donc on a ce petit problème ici.

- La troisième indication que j'ai retenue, c'est « pour voir faire ». Ça, c'est que l'on pourrait appeler « l'observation ».
- La quatrième indication, c'est « pour faire voir ». Ça, c'est pour appeler l'évaluation, la certification, la validation et ça, c'est très important justement et c'est aussi, je mets « évaluation » mais je ne sais pas si c'est le meilleur mot, cela veut dire que le stagiaire est aussi un candidat toujours, donc dans le système que l'on connaît, c'est-à-dire un stagiaire est aussi un candidat, et le fait qu'il soit aussi un candidat, cela influe non seulement sur des étapes finales d'évaluation, de choses qu'on va lui demander de faire pour attester de sa capacité à prendre en charge la vie actuelle mais rétroactivement, ça va influencer aussi sur des tas de choses, des tas de situations, des tas d'événements qui vont se passer pendant le stage ou qui ne vont pas se passer parce qu'il va se positionner d'une certaine manière par rapport à ce qu'il va voir, par rapport à ce qu'on lui demande, par rapport à ce qu'il va faire, etc... Et donc, cela va peser rétroactivement sur l'ensemble des choses.

Alors voilà, en gros, les quatre points principaux qui me semblent constituer, je dirais, non pas le délit mais la nature illégitimée sur l'indication des stages. De manière annexe, cela correspond notamment par rapport aux scolaires à trois types d'accès en quelque sorte à la formation :

- ce que l'on appelle classiquement les co-formations, c'est-à-dire la formation par le milieu et on peut penser que même s'il n'y avait rien ni personne qui, etc..., de toute façon, toute expérience est bonne à prendre et alors là évidemment, ce serait à discuter.
- ce que l'on appelle l'auto-formation c'est-à-dire qu'en fait, le dit stagiaire va, à partir notamment de la deuxième ligne c'est-à-dire l'activité, capitaliser un certain nombre de choses. Je reviendrai tout à l'heure justement sur l'histoire de responsabilité.
- ce que l'on appelle l'hétéro-formation c'est-à-dire en fait, quelqu'un qui intervient dans sa formation pour focaliser, pour réguler, pour contrôler voire pour expliquer, voire pour montrer un certain nombre de choses.

Le deuxième point toujours de ce paragraphe que je voulais rapidement évoquer, c'est qu'évidemment, la grosse difficulté que l'on a dans ce fonctionnement, même à partir de ces indications un peu clarifiées, c'est que cela renvoie au paradoxe de tout à l'heure. Beaucoup des problèmes que l'on se pose et notamment que les formateurs se posent à propos des stages, ce ne sont pas forcément les mêmes que les étudiants se posent. Mais ce que posent les formateurs notamment les enseignants, c'est évidemment je pourrais presque dire, de la dictatisation de l'expérience c'est-à-dire les enseignants sont toujours très sceptiques et très réticents par rapport, puisqu'ils vivent dans un milieu dictatisé, finalisé, organisé autour de contenus scientifiques, techniques, etc... Ils sont toujours très réservés par rapport à des lieux et des situations soi-disant d'apprentissage qui, elles, fonctionnent selon d'autres critères et d'autres logiques. Elles le sont pour des tas de raisons et en particulier pour celle-ci, c'est que déjà l'enseignement c'est difficile. Pourquoi je dis cela ? C'est-à-dire que déjà si l'on fait un effort particulier, que l'on paye quelqu'un, qu'on le forme, qu'on crée des situations, le focaliser sur l'apprentissage de contenus de connaissances voire de savoir-faire dans certains cas, et si on focalise tout cela par des objectifs, des méthodes, des supports, etc..., on s'aperçoit déjà que c'est un rendement faible. Les enseignants le savent très bien. On ne voit pas pourquoi et comme par enchantement, le fait de dissoudre un peu ces contraintes liées à la situation d'enseignement, cela déboucherait comme par enchantement, cela serait vraiment de la magie mais il y a peut-être de la magie quelque part, il faut voir, mais cela serait quand même magique que cela débouche sur des apprentissages et des capitalisations d'acquis si vous voulez. C'est, que quand on se donne du mal pour enseigner et l'enseignement cela épure beaucoup, cela ramène les phénomènes complexes à des choses simples, cela les partage en matières différentes, cela les organise dans des progressions, cela se donne tout un mal extraordinaire pour faire passer, faire acquérir, faire comprendre, assimiler un certain nombre de notions et cela ne marche qu'à moitié, cela amène forcément à se poser la question : « et alors si on ne fait rien ? ». Ou alors en se lassant si ce n'est plus nous qui le faisons, c'est la question qui peut se poser, on ne voit pas comment cela pourrait construire quelque chose, sauf effectivement par ce qu'on a vu tout à l'heure que l'expérience est bonne à prendre sauf si c'est l'expérience d'une vie. Si on laisse couler les choses,



c'est vrai que l'on peut fort bien capitaliser un certain nombre de choses, ce n'est pas le cas des stages. Par définition, les stages ce n'est pas de l'expérience, on ne se donne pas de l'expérience par un stage, on se donne une expérience. On ne se donne pas de l'expérience au sens d'être expérimenté, on ne devient pas expérimenté mais on se donne une expérience. L'image que je prends quelquefois pour expliquer cela, est l'espèce de difficulté des stages, c'est un peu l'image si l'on met dans un bocal de l'eau et de l'huile par exemple, il va se passer une précipitation et finalement une séparation des deux liquides. On pourrait dire que l'un serait plutôt l'approche par l'enseignement et l'autre serait plutôt la pratique professionnelle ; et un stage c'est le moment où d'une part, on met les deux et d'autre part, on va secouer le bocal. C'est important la manière de le secouer, le temps pendant lequel on va le secouer et cela va faire ce que l'on pourrait appeler « une émulsion ». On souhaite que cela fasse une émulsion c'est-à-dire que pendant le temps où on va le secouer...

Mais alors le problème, c'est ce que j'ai dit tout à l'heure, c'est un peu les villes à la campagne c'est-à-dire qu'on cherche à essayer de faire passer l'un dans l'autre, etc... et puis, lorsqu'on pose le bocal, il va y avoir une re-séparation finalement des choses et ce n'est pas ce que l'on souhaite en fait. Ce que l'on souhaite, cela serait en quelque sorte que l'huile devienne de l'eau ou l'inverse, c'est-à-dire on souhaiterait plutôt que celui qui était dans l'eau, flottait dans l'eau, il tombe dans l'huile. C'est-à-dire que lorsque les choses se sont re-séparées, il aurait changé de milieu en quelque sorte. Il serait devenu plus lourd sans doute. Il était dans l'eau, il flottait et puis il a pris du poids et ensuite, quand les milieux vont se re-séparer, il va changer de milieu et il va devenir professionnel.

Enfin, en gros, c'est quand même cela un petit peu, la problématique des stages, c'est-à-dire que c'est une sorte de tentative pour tenir l'ensemble. On a essayé de caractériser quand même les raisons pour lesquelles il y avait une espèce d'hétérogénéité fondamentale entre l'enseignement dans sa forme de pensée, de fonctionnement, etc... et par exemple, la production d'entreprise, le travail productif ; mettons cela en triangulation, ce sont des choses assez connues mais c'est réel. C'est-à-dire que les normes et fonctionnement, les normes du rapport aux connaissances et au savoir ne sont pas les mêmes. C'est pour ça que je parlais d'hétérogénéité dans l'enseignement et dans la pratique même si en réalité, cela parle de la même

chose. Dans un ouvrage de Louis CADOR, qui s'appelle « **Étudiant ou apprenti** » chez PUF, il y a une dizaine d'années, l'auteur développait un peu cette idée justement à propos des médecins. Il disait qu'en fait, il y a deux approches : l'approche par l'enseignement, c'est une approche qui va s'appuyer souvent sur des démarches logiques, qui va s'appuyer sur des contenus qu'on appelle souvent théoriques, moi je préfère les appeler généraux par rapport à des contenus plus pratiques et puis, il y a la démarche par l'expérience, et il prend l'exemple d'une panne sur un dispositif, il raconte cela... Lorsqu'il formalise cela après, il se dit en fait, s'il y a une panne là-dessus par exemple, l'étudiant, la première chose qu'il va faire, il va demander la notice, il va demander le plan d'ensemble ; pour accéder au dispositif et à sa maintenance, il va avoir besoin de la représentation d'ensemble de son dispositif, des liaisons, des fonctions, etc... Et puis, ce qu'il appelle l'apprenti, c'est-à-dire celui qui est tout aussi compétent, peut-être même plus d'ailleurs, il n'a pas besoin du plan de toute façon lui, il va démonter c'est-à-dire qu'il va essayer de voir ce qui ne marche pas, il va enlever les pièces, il va faire un essai et il va peut-être trouver la panne plus vite ou plus rapidement, rien ne le dit mais en tout cas, il n'y a pas de raisons à priori tout au moins dans son propos de valoriser l'une des démarches par rapport à l'autre, simplement montrer que ce ne sont pas les mêmes. Et que par conséquent, elles correspondent à deux logiques qui sont sensiblement différentes, c'est pour cela que je parlais d'hétérogénéité.

## **II - Le privilège de l'expérience**

Le deuxième point que je voulais aborder, c'était ce que j'appelle le privilège de l'expérience. C'est-à-dire en fait, la mise en avant, dite irremplaçable, incontournable de l'expérience vécue comme méthode, si on peut dire, ou comme moyen en tout cas, d'apprentissage.

Alors là, je dirai simplement deux choses :

- C'est que bien évidemment, et c'est une des choses qu'il faudra suivre, je crois que tout le monde considère qu'un stage ce n'est pas ce que l'on appelle une formation sur le tas ; c'est-à-dire en fait simplement la mise en présence ou la mise en situation de quelqu'un avec une expérience. C'est une certaine élaboration, une certaine construction que l'on va faire de cette expérience. Il faudra s'interroger sur les

éléments qui sont susceptibles de formaliser un peu cette expérience et de lui donner un sens capitalisable.

- La deuxième chose, c'est qu'il y a toutes sortes d'expériences, même à l'intérieur d'une pratique professionnelle. Alors j'ai repéré moi quatre contraintes si vous voulez, quatre principes qui sont finalement à prendre en considération lorsqu'on parle d'expérience à propos de stage.

#### **\* Principe de productivité.**

Le premier principe qu'il faut considérer, me semble-t-il, c'est ce que j'ai appelé « le principe de productivité ». C'est-à-dire, qu'en réalité, on peut avoir par rapport à une expérience professionnelle lorsqu'elle devient expérience de stage, deux approches antagonistes. À chaque fois, il y a un antagonisme et puis, il y a une voie, je dirai, du milieu, qui est celle à mon avis à développer. Alors au niveau du principe de productivité, c'est celle qui existe entre ce que j'ai appelé « le constructivisme », le constructivisme est une espèce de compulsion qu'ont les enseignants à tout prévoir, tout construire, tout élaborer. On fait des objectifs, on fait effectivement des projets de stage, on prévoit des parcours, on fait des guides d'observation, on fait toutes sortes de choses comme ça et on transforme cette espèce de voyage qu'est le stage en voyage très très organisé, c'est-à-dire où tout est prévu. Cela ne marche jamais de toute façon comme prévu bien entendu mais on a une espèce de compulsion à construire ce qui nous échappe pour que cela ne nous échappe plus. C'est unique. Et, ce faisant, on met les gens dans des situations qui sont carrément artificielles, qui, en fait, parce qu'on les a trop élaborées, trop prévues, trop construites, les dénaturent. Et donc, ne respectent pas l'aspect vécu en quelque sorte de la situation. Cela devient un petit peu du laboratoire à ce moment-là. On peut faire du virtuel à peu de frais.

Et le second écueil évidemment à éviter au niveau de ce principe-là, c'est ce que j'ai appelé « l'aventurisme ». C'est-à-dire, laissez-les vivre. C'est-à-dire ce n'est pas la peine de... ce que l'on avait appelé en pédagogie à une époque, le laisser-faire, la non-directivité, etc. Laissez-les vivre, il ne faut pas les embêter, faut pas dénaturer justement, faut pas mutiler la réalité et sa richesse potentielle et donc, on part les mains dans les poches et finalement souvent on revient pareil.

On verra, qu'à mon avis, une des conditions de la productivité d'un stage, c'est le sens finalement et la valeur que l'on va trouver dans les situations que l'on vit. Si elles n'ont pas de sens, si elles sont obscures, si elles n'ont pas de valeur et qu'elles sont négatives pour soi, alors à ce moment-là on n'est pas dans une situation d'apprentissage ou de formation.

Par rapport à ce principe de productivité, donc il faudrait se situer quelque part entre le constructivisme forcené et compulsif et l'aventurisme débridé qui est inconfortable. D'ailleurs les enseignants n'aiment pas ça, en fait ; ils aiment bien prévoir, construire, etc.

#### **\* Principe de réalité.**

Le deuxième principe, c'est ce que j'ai appelé « le principe de réalité ». Quand je disais que les expériences il y en a de toutes sortes, et vous êtes bien placés pour savoir que dans un hôpital, dans une situation de travail, il y a de tout. Il y a des situations qui sont plus pénibles que d'autres, il y a des situations qui sont plus dures à vivre que d'autres, il y a des situations qui sont confortables, etc... Et là, la fourchette contre laquelle il faut calculer son coup si je peux dire, c'est ce que j'ai appelé « le protectionnisme », c'est-à-dire finalement d'essayer de protéger...

Je dirai que l'un et l'autre sont réels. Moi j'ai fait pas mal d'interviews dans différents domaines, non seulement dans l'enseignement mais dans d'autres domaines, de pratiques industrielles ou de production de stagiaires et cela existe ça. Alors je ne sais pas si au niveau de la conception du stage ou du hasard de sa réalisation et cela veut dire qu'ils se trouvent dans des situations je dirai « favorisées » par rapport à un niveau supposé moyen de la profession etc... et qui, se faisant, se font sans doute une idée fausse ou tout au moins ne réaménagent pas l'idée qu'ils avaient, qui est souvent idéalisée de ladite profession et peut-être que, là, le stage n'a pas rempli toute sa fonction. Et puis à l'inverse, des situations hyper réalistes où ils sont confrontés aux choses les plus difficiles, les plus dures d'emblée. Une des difficultés que l'on peut avoir aussi dans les stages à l'intermédiaire de ces deux-là, c'est que dans l'enseignement, on a toujours une distillation fractionnée des choses, c'est-à-dire que lorsqu'on enseigne, on organise la distillation de manière fractionnée et que dans une situation vécue de travail aux particuliers, on a une approche plus globale c'est-à-dire que l'on a simultanément à gérer et à vivre un ensemble de paramètres qui, généralement dans l'enseignement, sont dissociés les uns des autres et qui

tous vont se trouver à la fois. Par exemple, dans l'enseignement c'est typique, on peut travailler avec les élèves, les stagiaires, les étudiants sur les aspects disciplinaires dans l'enseignement, sur la didactique, sur l'organisation du système éducatif, sur la gestion d'une classe, sur tout ce que vous voudrez... Puis, tout d'un coup, ils se trouvent en classe mais quand ils se trouvent en classe, c'est tout à la fois qu'il faut gérer, ce n'est pas l'un après l'autre ou l'un sans l'autre, c'est tout à la fois ou en même temps, ça leur fait drôle. Bon, l'intervalle entre les deux, c'est ce que j'ai appelé « le réalisme », et cela doit être quelque chose qui peut se calculer au niveau des terrains d'accueil, je pense ; de gérer cela, soit dans la pluralité c'est-à-dire d'une diversité d'accès à un certain nombre de choses, soit dans la recherche d'une fourchette moyenne finalement de difficultés par rapport à ça.

\* Principe d'identité.

Le troisième principe, j'y passe plus vite parce qu'à mon avis dans vos domaines il n'est peut-être pas tellement applicable, c'est ce que j'ai appelé « le principe d'identité ». Ce qui m'avait frappé, c'est que dans les pratiques de stage, peut-être par économie, peut-être parce qu'on n'a pas le temps et peut-être parce que c'est plus logique, on a une tendance forcée et qui s'exprime tout à fait d'une manière logique, à mettre les gens en formation dans les situations mêmes qu'ils vont vivre plus tard. J'ai regardé la documentation que vous m'avez envoyée, bien c'est logique, c'est-à-dire si on regarde les trois ans de formation dans vos domaines, on va les faire passer en gros par tous les services ou toutes les structures ou tous les types de situations dans lesquels ils seront susceptibles de vivre, pas les autres bien sûr. C'est-à-dire que l'on va sélectionner les situations de stage par ce que j'ai appelé « l'isomorphisme », en recherchant les situations les plus proches si possible, voire identiques. Alors dans votre cas, comme il y en a plusieurs, il y en a beaucoup, finalement cela donne un parcours, etc., mais on reste à l'intérieur d'une vision très professionnelle, très centrée sur le plafond professionnel, bon c'est normal. Et puis il y a une autre approche qui est plus « hétéromorphique » comme je l'ai appelé dont je dois reconnaître que l'on a peu d'exemples. Moi j'en ai quelques exemples historiques à l'étranger et dans les pratiques de formation d'enseignants bien que l'on ait laissé un peu tombé cela. Je prends un exemple dans les pratiques de formation d'enseignants, on a des professeurs de lycée qui vont enseigner de la seconde à la terminale, éventuellement en post-bac, est-ce

que cela à un sens de les envoyer faire un stage en maternelle ?  
À votre avis ?

Dans un premier temps, bien on dira : « non, c'est idiot », puisqu'ils vont enseigner les mathématiques en seconde ou au collège, on ne voit pas bien l'intérêt d'aller leur faire voir, par exemple, de l'histoire dans le même niveau de l'enseignement ou de l'enseignement dans d'autres niveaux, dans d'autres structures d'enseignement. Si on le fait, et on l'a fait chez nous, on ne le fait plus trop d'ailleurs, on l'a fait à une époque de manière beaucoup plus systématique, d'abord, effectivement, on se heurte à des idées qui vont contre y compris chez les formés bien entendu, et deuxièmement, il faut un argumentaire pour justifier ; en quelque sorte, c'est une conduite de détours. En fait, voilà, c'est une conduite de détours. Alors moi simplement ce que j'avais constaté, c'est que dans la plupart des cas, les stages ne sont jamais des conduites de détours, on va « tête baissée » et le plus vite possible et le plus droit possible par le plus court chemin dans les situations professionnelles que ces gens là vont pratiquer pendant trente ans, quarante ans, etc. Ils vont changer de situation professionnelle, eux aussi vont changer donc il n'y a pas de risque de sclérose si vous voulez à ce niveau là de saturation mais bon moi, je m'étais dit : « dans une formation, c'est un peu dommage » c'est-à-dire un peu dommage de ne pas aller voir ailleurs ce qui se passe, bon l'exemple étranger que l'on avait, maintenant je ne sais pas ce que cela est devenu, c'était la fameuse école normale au Danemark « Twin » où sur trois ans de formation, le second semestre de la première année était uniquement consacré à un voyage à l'étranger c'est-à-dire que les étudiants n'étaient pas envoyés dans les classes, ils avaient à préparer un projet de voyage lointain en plus à l'étranger par exemple en Bolivie pour faire facteur, des choses comme ça ; ils le faisaient et puis ils revenaient au bout de six mois et ils entamaient leur seconde année et c'est seulement vers le milieu ou la fin de la seconde année qu'ils commençaient à s'intéresser à une classe.

Alors évidemment il faut pouvoir évaluer les bénéfices, il faut pouvoir évaluer les coûts, il faut pouvoir évaluer l'intérêt, bon simplement j'avais posé le problème : « peut-être que l'on va trop vite, trop tôt, trop systématiquement dans des pratiques isomorphes par rapport aux situations professionnelles, il y aurait peut-être un intérêt dans un certain nombre de cas ».

## .Principe déontologique

Le quatrième principe que j'avais appelé « déontologique », c'est l'espèce de fourchette qui s'ouvre là encore entre deux choses contradictoires, qui se réfère ici à l'activité qu'on suscite, qu'on peut donner non seulement à voir mais aussi à prendre en charge au stagiaire, ce que j'ai appelé « la dépendance ». Cela serait toujours être sous la tutelle de quelqu'un, toujours être, comme je reprendrai le mot dans l'Éducation Nationale, en pratique accompagnée. D'ailleurs, dans l'Éducation Nationale jusqu'à il y a dix ans, c'est-à-dire jusqu'en 1981 si je me souviens bien, tous les stages y compris de dernière année de formation, étaient de ce type là « pratique accompagnée », c'est-à-dire que le stagiaire était toujours accompagné d'un conseiller pédagogique dans sa classe et il prenait un petit peu d'initiatives, un petit peu de tout, cela dans la classe de quelqu'un d'autre. Puis à partir de 1980/1981, pour des raisons qui sont à la fois pédagogiques et économiques, on leur a donné des classes à eux ou ils sont tout seuls. Alors ils ont un tuteur, un conseiller pédagogique mais qui, de son côté, a sa classe à temps complet et donc cela montre un tout autre système de collaboration. Donc le principe de dépendance, cela instaure une tutelle finalement rapprochée alors il y a de bonnes raisons pour installer une tutelle rapprochée dans vos services comme dans l'Éducation Nationale, c'est que l'on a un public, on a des clients, on a des élèves. De votre côté, ne pas instaurer cette espèce de dépendance celle de contrôles finalement rapprochés je dirai, des pratiques auxquelles peuvent avoir accès les stagiaires, c'est éventuellement prendre des risques par rapport à la dite clientèle. Et puis l'inverse, c'est la responsabilité : alors, à voir qu'est-ce que cela peut pouvoir dire pour un stagiaire d'être responsable d'une pratique ou d'un secteur de pratiques, voire d'une pratique globale comme c'est le cas dans l'enseignement, est-ce que cela doit être progressif ou pas ? Est-ce que cela doit être encadré d'une manière ou d'une autre ? Comment est-ce que l'on peut évaluer les effets ? Une des choses qui me vient à l'esprit, je voulais le dire auparavant mais cela m'a échappé, c'est que dans les stages d'une manière générale, il y a un double jeu permanent de tout le monde. Alors pour les stagiaires, c'est évident puisqu'ils sont en même temps apprenants, formés et puis intervenants je dirai, de niveau professionnel notamment si on leur confie des responsabilités. Pour les professionnels de terrain c'est évident aussi puisqu'ils sont en même temps

professionnels et puis on leur demande parfois d'encadrer, d'animer, d'intervenir voire d'évaluer des pratiques donc ils jouent aussi un double jeu. Et puis alors vous parliez des sujets, des patients, etc. prenant les patients ou les élèves, c'est vrai que... alors la seule différence c'est qu'à eux, on ne leur dit pas le plus souvent c'est-à-dire qu'on ne leur dit pas, on ne leur demande pas leur avis non plus. À la rigueur pour les stagiaires, on peut considérer qu'ils ont candidaté, ils sont engagés dans un processus de formation qui passe par des événements et des situations que globalement, ils acceptent en tant que candidats, les praticiens qui encadrent, qui animent, qui régulent, qui interviennent, qui évaluent, etc... alors eux, leur mode de volontariat ou d'implication dans la situation est variable selon les institutions, qu'ils soient intéressés, volontaires, impliqués plus que contraints, obligés, etc... C'est sûr, mais ils jouent ce double rôle. Alors par contre, les élèves chez nous, par exemple le jour de la rentrée, les élèves qui ont un stagiaire, ils ne sont pas sensés le savoir si personne ne leur dit ; généralement le stagiaire n'est pas très chaud pour leur dire puisque le stagiaire, c'est aussi un rôle un peu minoré, c'est aussi une situation un peu ambivalente, c'est quelqu'un qui n'est pas encore titulaire donc il n'y tient pas tellement évidemment à paraître aux yeux de ses propres élèves comme un sous-professeur ; et les élèves sont un peu dans cette situation je dirai, si l'on prend un grand mot, je dirai en fait, ils sont des formateurs parce que leurs réactions, leur comportement vont contribuer à apprendre au stagiaire un certain nombre de choses que personne d'autre va lui apprendre s'il est capable de les intégrer, de les accepter, de les recevoir. Si on prend la version la plus défavorable de leur rôle, ils sont comme des cobayes c'est-à-dire qu'en réalité, on les fait jouer un petit peu...

Ceci dit, c'est typiquement un aspect de moi que je ne dramatise pas, parce que tous les élèves sont des cobayes, c'est clair, c'est-à-dire ou tous les élèves sont des cobayes ou personne n'est un cobaye, je veux dire, entre un professeur titulaire, bon vous avez été élève tout de même, vous avez peut-être des enfants qui sont élèves etc., il y a toutes sortes de professeurs, on est d'accord, qui sont titulaires. Finalement, je ne pense pas que l'on puisse dire que les élèves sont plus cobayes avec un stagiaire qu'avec quelqu'un d'autre mais c'est vrai que, statutairement, il pourrait y avoir des représentations qui soient de ce type là.



Alors voilà, c'est le dernier principe à l'intérieur duquel, à l'intérieur de cette fourchette, bien il faut trouver aussi un chemin, un chemin qui n'est pas évident parce que si l'on ne donne jamais de responsabilités, on va dire : « à ce moment là, ce n'est pas la peine d'aller en stage » ou alors c'est seulement des stages d'observation, c'est-à-dire qu'à ce moment là, il n'y a qu'à passer un film, vous avez des films sur la santé, les soins, etc. Bon, c'est moins coûteux et, à l'inverse, si l'on délègue trop de responsabilités voire si l'on délègue LA RESPONSABILITÉ, cela pose des problèmes déontologiques, sécuritaires, etc. le cas échéant. Tout dépend du type d'environnement qu'on est capable de créer à partir de là. Ce que l'on peut constater néanmoins, c'est vrai que la situation... mais ça, de toute façon les stagiaires sont fondamentalement ambivalents par rapport à cela, c'est-à-dire que si on ne leur donne pas de responsabilités, ils en réclament bien sûr. Je me rappelle qu'avant 1980, les stagiaires n'arrêtaient pas de se lamenter, ils avaient une espèce de revendication la plupart d'entre eux d'autonomie et de voler de leurs propres ailes, etc... dans un milieu malgré tout qui restait protégé et puis à l'inverse, lorsqu'à partir de 1981, on les avait mis tout seuls dans la classe, il y en a aussi, ce n'étaient pas les mêmes, qui ont crié : « qu'est-ce que c'est que cette formation bidon ? Au jour de la rentrée, je me retrouve avec des élèves, bien je suis obligé de leur demander ce qu'il faut que je fasse avec eux » (quoi, comment). Eux savent, ils ont une expérience, moi je ne l'ai pas. C'est un petit peu paradoxal.

### III – Le rapport théorie/pratique

Le dernier point que je voulais évoquer dans ce paragraphe, mais ça, ce sont des choses très difficiles ; alors c'est l'histoire du rapport que vous avez posé entre la théorie et la pratique. Ça, c'est quelque chose d'endémique de toute façon dans les problèmes de stage et de relations entre la formation etc. et c'est un problème très compliqué. Il est très compliqué car il y a des savoirs de la pratique je crois, c'est-à-dire qui en résultent et qui la guident, vous évoquiez tout à l'heure le diagnostic infirmier. Bien, cela m'a fait exactement penser à ce que l'on fait, nous, avec les professeurs en formation à propos des objectifs. On leur dit qu'on prépare une séquence d'enseignements ; il y a une méthode : on commence par définir un objectif. Celui que l'on va prendre dans le référentiel, dans le programme, c'est un objectif terminal, il est trop général,

il fixe les capacités ou les compétences pour le terme de la formation. Vous, c'est pour lundi matin, donc il faut que vous opérationnalisiez l'objectif. Et pour opérationnaliser un objectif, il y a quatre conditions à réunir : il faut que vous preniez vos conditions en fonction de l'étudiant, il faut qu'il soit spécifique, il faut qu'il y ait un comportement observable, il faut qu'il y ait des conditions dans lesquelles il va se réaliser. Peu après, ils vont dans les classes forcément, et ils voient des professeurs, alors je ne dirai pas que les professeurs n'ont jamais entendu parler d'objectifs, cela serait faux parce que quand même depuis un moment, cela commence à se savoir ; mais je n'ai pas tellement souvenir, même quand je fais un cours sur les objectifs, d'avoir moi-même défini un objectif de ce cours, c'est ennuyeux ! Et en même temps, je suis fondamentalement persuadé, et j'ai écrit des choses fondamentales là-dessus aussi, que c'est une bonne méthodologie de préparation de son enseignement ; et qu'un des points faibles dans la formation d'enseignants, c'est qu'entre l'approche disciplinaire qui va jusqu'à la didactique et la philosophie d'éducation c'est-à-dire la réflexion sur « À quoi ça sert tout cela ? Où cela va ? D'où cela vient ? » etc. qui va dans les meilleurs des cas jusqu'aux réformes du système éducatif, il n'y a rien en matière d'informations et notamment il n'y a pas ce que j'appelle, moi, la méthodologie d'enseignement. C'est-à-dire finalement lorsqu'on a un cours ou une intervention à faire, comment est-ce qu'on peut la structurer, la préparer, etc... Bon, peu importe, mais cela m'a fait penser à ça et alors, c'est ennuyeux cette affaire parce que si un professeur, y compris un bon professeur, ne gère pas sa pratique en utilisant ces outils-là, il y a deux cas de figure : ou bien il la gère mal (il faut voir le résultat) ou il ne définit pas d'objectifs (mais il fait n'importe quoi). À l'inverse, si il a des réussites professionnelles, il est apprécié dans son service y compris par les patients ou par les élèves, et que néanmoins il ne passe pas par cette méthode, il peut faire des fiches de séquence... Ça c'est un problème ennuyeux parce que cela semblerait vouloir dire qu'il y a quand même des savoirs qui sont en rapport avec la pratique, soit qui en proviennent soit qui la guident, qui ne sont pas tout à fait les mêmes ou qui ne sont pas formalisables tout à fait de la même manière que les savoirs « savants » qui, eux, ont un rapport différent peut-être plus distancé, peut-être plus général, avec la pratique. Alors je vais vous citer deux anecdotes qui ne sont pas dans votre domaine ni dans le mien d'ailleurs, puisque cela fait partie d'enquêtes que j'avais fait

dans des milieux qui, pour moi, étaient un peu nouveaux, mais toujours à propos des stages, des tuteurs, de la formation, etc.

C'était le milieu des marins pêcheurs. Vous savez ou ne savez peut-être pas qu'il existe 12 ou 18 écoles ; mais il y en a quelques-unes qui ont fermé. Ces écoles servent à former les marins pêcheurs, les marins de marine marchande et maintenant ils font la plaisance aussi, ils font des CAP, BEP, BAC Pro. Donc ils ont des élèves bien entendu, ces élèves font des stages avec des particularités, c'est qu'ils allaient embarquer sur les bateaux et donc on ne les voit pas lorsqu'ils sont en stage, certains vont là-bas sur les bancs de Terre-Neuve, ou alors au large du Maroc, bref, ils avaient des problèmes justement d'encadrement de ces stages et donc des problèmes à gérer. J'avais travaillé une année avec eux comme ça, sur comment on pourrait faire pour améliorer cela ; et en particulier, j'avais participé au retour de stage des mousses comme on les appelle là-bas dans l'École de Saint-Malo et donc, ils s'étaient embarqués pour un stage d'un mois, si je me souviens bien, et ils revenaient à l'École. Lorsqu'ils reviennent à l'école, les professeurs leur font écrire un rapport et ensuite il y a une réunion pour faire l'état des lieux et savoir ce qui se passe, comme souvent. Par exemple, le problème des nœuds a été évoqué à savoir que les marins les font différemment et de façon plus efficace que comme on les apprend à l'école. Un autre exemple s'est déroulé en cuisine, dans l'hôtellerie. J'avais fait aussi une enquête, mais enfin une enquête ponctuelle comme ça, des interviews de stagiaires qui étaient à l'époque pâtisseries. Un pâtissier a confié au stagiaire la tâche de préparer une crème anglaise pour une heure déterminée. N'y parvenant pas, le pâtissier lui montre en lui disant que la première chose... et ça, c'est la chose tragique pour l'enseignant, il lui dit : « tu commences par oublier tout ce que tu as appris et je vais te montrer comment on fait ». Alors ça, c'est un renoncement. C'est pour cela que dans tous les stages, je ne vais pas avoir le temps de développer ce point-là en entier, mais il y a une forme d'initialisation quand même c'est-à-dire en fait de renaître, d'abandonner si vous voulez l'homme ancien et de renaître un homme nouveau, et là, c'est une reconstruction à zéro, y compris sur des choses que l'on sait. C'est cela qui est grave. Si c'était sur des choses que l'on ne sait pas, bon, cela serait différent. Mais là, le sachant, c'est plus ennuyeux, parce que cela veut dire qu'il y a une reconstruction à faire même sur des choses déjà vues, déjà connues, déjà assimilées, qui est spécifique ou qui serait spécifique de la pratique professionnelle parce qu'elle prend en compte un certain nombre

de paramètres : quantitatif, qualitatif, la durée, l'urgence, l'ambiance, etc. et qui fait, qu'en fait, il faut tout reconstruire. Et le grave problème, cela serait effectivement de savoir si, dans cette reconstruction, ce que l'on a appris est-ce que cela sert à quelque chose ou pas ? Moi j'aimerais mieux que cela serve à quelque chose. C'est-à-dire que si on prenait quelqu'un qui n'a jamais vu la crème anglaise et ensuite celui qui la vu, il faudrait évaluer si celui qui ne l'a pas vu a plus de difficultés à le voir que celui qui l'a vu ou si, à l'inverse, ça serait le cas tragique, celui qui l'a déjà vu a plus de difficultés à le faire. Cela serait vraiment ennuyeux, cela voudrait dire à ce moment-là qu'il faut réfléchir. Cela veut dire que cette histoire, moi, je ne suis pas du tout d'accord avec cette histoire de théorie/pratique parce que cela ne veut rien dire. Il y a de la théorie et de la pratique partout : le général, les particuliers. C'est déjà mieux dit : c'est-à-dire qu'effectivement il y a des concepts généraux, des méthodes générales et il y a des événements particuliers. Et quand on cherche à mettre en relation les choses qui sont générales et les choses qui sont particulières, on a des problèmes soit de contradiction soit de discontinuité, soit au minimum d'adaptation, c'est évident et c'est dire les intérêts de stage bien sûr. Ce qui serait dommage, c'est que les pratiques de stage évaluent systématiquement la formation dite générale et que l'inverse soit vrai aussi ; bon les stages sont compliqués parce qu'il y a aussi des jeux relationnels internes qui sont complexes et qui sont pour partie inconscients et qui ne sont pas faciles à gérer. En particulier un des jeux qui se joue pas mal aussi dans la formation, c'est tirer partie justement de cette discontinuité pour dire sur le terrain que la formation, on s'en moque, et à l'inverse à l'École d'ailleurs, les professionnels ne sont même pas au courant du bilan... Donc de jouer un peu sur les deux tableaux. Alors dans quel but ?

L'un des signes qui pouvaient marquer la spécificité par rapport à la situation du travail ou la situation de stage, c'était une certaine prise en charge de la fonction « formation » dans ces stages. Si on ne touche rien, si on ne touche à rien, bon, la formation va être de l'information ; et dans beaucoup de cas elle n'est pas réalisée, c'est-à-dire qu'en réalité, les terrains d'une manière générale et les gens en particulier qui travaillent avec les stagiaires sont souvent en déficits d'informations (Qui sont-ils ? D'où viennent-ils ? Qu'est-ce qu'ils font ? À quoi sert tout ça ? Dans quel contexte cela s'inscrit ? Qu'est-ce qu'on attend de moi ?).

Un petit cahier des charges au minimum de la fonction de l'encadrement, de ce qu'il y a à faire, etc. Et puis, cela pourra aller jusqu'à la formation, c'est-à-dire l'entraînement à prendre en charge des rôles nouveaux qui, je le précise d'ailleurs, ne sont pas du tout, enfin dans mon esprit tout au moins, du domaine professionnel. Bon évidemment en évitant les cas dramatiques sans doute, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de raison de confier systématiquement les stagiaires à un professeur dont on sait depuis de longues années qu'il n'a jamais rien pu faire avec ses élèves, qu'il n'a jamais préparé un cours, qu'il est tout le temps absent, etc., il n'y a pas de raison d'aller le chercher devant ces situations-là. Mais potentiellement, dans l'Éducation Nationale, tout professeur, donc tout professionnel, est susceptible d'accueillir un stagiaire, il n'y a pas de tri qualitatif. Il y en a eu dans le passé, c'était l'Inspecteur Général qui intervenait assez directement dans le choix des tuteurs mais maintenant, on est arrivé à une situation qui, à mon avis, est plus satisfaisante, dans laquelle effectivement, sauf cas grave, dramatique et connu, tout professionnel est susceptible un jour ou l'autre, cela dépend des circonstances géographiques, de travailler avec un stagiaire. Donc on est dans une situation plus normale. Et donc la formation en question, ce n'est pas une formation pour qu'il soit meilleur professeur, il est le professeur qu'il est c'est-à-dire qu'on n'a pas, nous en tout cas, à intervenir la dessus ; mais cela serait plutôt une formation à des rôles qui ne sont pas ses rôles d'enseignement classique. Puisque lorsqu'on demande à quelqu'un qui est professionnel de prendre en charge des rôles sensiblement différents et pour certains d'entre eux, je parle des enseignants là, contradictoires, c'est-à-dire qu'ils vont contre un petit peu ce qu'on a tendance à faire le plus souvent dans l'enseignement, on peut effectivement intercaler une formation là-dedans. Alors, les questions qui peuvent se poser à ce propos, c'est premièrement le problème des représentations entre stagiaire, conseiller pédagogique, maître d'accueil, tuteur, etc. Dans mon livre c'est le chapitre que j'avais intitulé « Qui t'as fait roi ? ». « Qui t'as fait roi ? » : c'est-à-dire, l'identité, finalement, ou la représentation de l'identité de l'un par l'autre et de l'autre par l'un. À propos de cette identité, j'avais repéré un certain nombre de points qui me semblent importants ; il y en a un qui a été évoqué tout à l'heure, c'est la disponibilité psychologique et personnelle je dirai, pour travailler avec des jeunes stagiaires. Cette disponibilité-là est très importante parce

que, incontestablement, ce type de travail marche à double sens non pas forcément sur le plan didactique, cela peut arriver. Finalement c'est d'accepter de se remettre un petit peu en cause parce que même si on ne l'accepte pas, cela va se faire et si cela se fait et qu'on ne l'accepte pas, on va être malheureux et on va mal le dire. Et ça, je n'insiste pas là-dessus, c'est incontournable je crois.

Il ne faut pas croire, vous le savez bien que ... alors je ne parle pas forcément de former, formateur, civilité mais il y a quand même une espèce de partage en tout cas qui résulte de la confrontation de points de vue, qui résulte de l'activité en commun, qui résulte du regard de l'autre tout simplement. Et donc ça, c'est un point important. C'est la raison pour laquelle me semble-t-il, cette fonction ne peut pas être imposée. Parce que si on l'impose à quelqu'un, on le met dans une situation qu'il n'a pas choisie et qui est fondamentalement une situation un peu déstabilisante. Si je parle de modèle, on fait référence à deux sens qui sont sensiblement différents.

Le premier sens : un modèle, c'est une caractérisation pratique, c'est-à-dire de ramener une pratique par exemple à une typologie, un style de travail que l'on peut identifier. Pour reprendre d'ailleurs quelque chose que j'ai trouvé dans mes documents et que vous avez à nouveau évoqué, par exemple on a des pôles dans l'enseignement comme dans le travail, on a un pôle qui est plutôt scientifique ou technique si vous voulez, c'est-à-dire les connaissances scientifiques que l'on a, c'est-à-dire l'aspect didactique du travail et puis on a un pôle qui est plutôt psycho-relationnel. C'est pareil que chez vous je suppose. On peut avoir des enseignants techniciens scientifiques, on peut avoir des enseignants maternelle, etc... Par exemple, cela ferait deux modèles au sens où je dis qu'on peut caractériser par des comportements associés, par des représentations du métier, par la représentation des élèves, etc. qui sont différents. On peut modéliser cela. C'est le premier sens du mot « modèle ».

Et puis le second sens du mot « modèle », c'est l'exemple arrêté, c'est-à-dire un modèle qui aurait des caractéristiques telles qu'il conviendrait de s'en inspirer, c'est-à-dire qu'il serait proposé comme un exemple au stagiaire. Alors ce qui est intéressant dans la situation actuelle, dans les documents que vous m'avez communiqués, on parle de complexification (c'est un mot que je n'aime pas beaucoup et un peu trop long) des situations de travail, on dit que cela devient de plus en plus complexe, il y a de la technologie c'est compliqué, etc. Il y a

une évolution des situations de travail, il y a une crise d'une manière générale, on s'en rend bien compte socialement, institutionnellement, de l'autorité et en particulier de l'autorité résultant du modèle, y compris des modèles classiques qui faisaient autorité comme les modèles religieux, etc. C'est vrai dans la famille. Et aux jours d'aujourd'hui, à ma connaissance, je parle de l'enseignement encore une fois, moi, je n'ai jamais rencontré de tuteur, conseiller pédagogique, ni maître de stage qui se présentait lui-même comme un modèle, qui osait se présenter comme un modèle. Peut-être que ces gens sont culpabilisés, ils n'osent plus le faire mais en tout cas explicitement, je n'en ai jamais rencontré qui, en gros dans le discours implicite, était de savoir exactement comment faire ; ils sont apprenants, ils sont en situation de formation, etc. Et cela, c'est un problème de fond qu'il y ait une crise telle et une culpabilisation telle au niveau des représentations que personne n'accepte d'endosser, tout au moins explicitement, mais il faut vraiment les travailler pour arriver à leur faire avouer, et en tout cas ce n'est pas cela qui est mis en avant ; donc il y a une espèce de dissolution de quelque chose là, qui fondait. Alors, c'est là où je voulais en venir, qui fondait quand même l'ancien système compagnonique, qui est quand même le premier système de formation fondée sur la pratique et le vécu communs. Dans ce système-là, il n'y a pas de fausse pudeur, le compagnon affiche, il a passé des épreuves, il est reconnu par ses pères, etc. Bien, le problème c'est qu'il n'y a plus d'affichage. Première chose, c'est un problème. Deuxième problème, c'est que, même quand il n'y a pas d'affichage, il peut quand même y avoir une espèce de modélisation parce qu'il faut se rappeler que les stagiaires sont candidats, c'est-à-dire qu'ils sont aussi à la recherche d'indices sécuritaires. Même si je prends l'enseignement à nouveau, mais vous transposerez, même si ils sont avec un conseiller pédagogique ou tuteur, même si on sait que ce conseiller pédagogique, bien sûr c'est moins le cas aujourd'hui comme par le passé, a été plus ou moins validé ou tout au moins validé par défaut par l'Inspection Générale, c'est-à-dire que bien sûr ce n'est pas un modèle agréé mais, en tout cas, ce n'est pas un modèle rejeté. Parce que, s'il était un modèle rejeté, cela se saurait. À partir du moment où l'on sait...

Le vendredi 13 octobre 1995.